

Praktiken der Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Unterricht im Lichte inklusiver Schulkulturen – Überlegungen zum Zusammenhang von Schulentwicklung und Professionalisierung

Simone Seitz – Freie Universität Bozen

Giulia Consalvo – Freie Universität Bozen

Abstract

Der vorliegende Beitrag greift die Frage nach dem Verhältnis zwischen Schulentwicklungsprozessen und der Professionalisierung von Lehrpersonen auf und konkretisiert dies exemplarisch anhand der kollegialen Zusammenarbeit von Lehrpersonen im inklusiven Unterricht. Dabei werden Daten und Befunde aus einer Studie zu inklusionsbezogenen Schulentwicklungsprozessen herangezogen. Anhand von zwei exemplarischen Einblicken in die Analysen ethnografischer Unterrichtsbeobachtungen diskutieren wir im Beitrag, in welcher Relation kooperatives Handeln von Lehrpersonen im Teamunterricht zu Subjektivierungsangeboten an die Schüler:innen steht und fragen von hier aus, welche Implikationen sich für die ertragreiche Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen und die hier eingelagerten Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen ergeben.

1. Einführung

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen inklusionsbezogener Schulentwicklung und der Professionalisierung von Lehrpersonen rückt auf der Ebene der Einzelschule Regeln und Normen des schulischen Handelns in den Fokus. Es besteht diesbezüglich breiter Konsens dahingehend, dass der schulkulturellen Verankerung kooperativer Handlungspraktiken von Lehrpersonen eine zentrale Rolle für die professionelle Ausgestaltung inklusiven Unterrichts zukommt (Florian & Linklater, 2010; Thousand et al., 2006), es wurde jedoch ebenfalls argumentiert, dass funktionierende Kooperation nicht bedingungslos einen positiven Beitrag zur inklusionsbezogenen Unterrichtsentwicklung leisten muss (Quante et al., 2022).

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu,press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

83

Diese Überlegungen aufnehmend, legen wir im Folgenden ausgewählte Analysen und Befunde zur Zusammenarbeit im Unterricht vor, die einer laufenden Studie zu Schulentwicklungsprozessen entstammen (goodWill; Researching School Development: Pathways to inclusive and quality Education; 2023-2026; Seitz, 2024; Seitz et al., 2025). Das Forschungsprojekt versteht sich als wissenschaftliche Begleitstudie zur Qualitätsinitiative "Wege in die Bildung 2030", die von Seiten der Deutschen Bildungsdirektion in der Autonomen Provinz Bozen / Südtirol (Italien) realisiert wird und die Prozessbegleitung von Schulentwicklung mit schulinternen Fortbildungen an 22 Schulen über alle Schultypen hinweg verknüpft (Seitz, 2024).

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir kooperative Handlungspraktiken von Lehrpersonen im Unterricht und arbeiten heraus, in welchem Zusammenhang diese zu (differenten) Subjektivierungsangeboten an die Schüler:innen stehen. Abschließend formulieren wir auf die professionelle Zusammenarbeit bezogene Schlussfolgerungen für die Beratung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.

2. Theoretischer Rahmen und Hintergründe

Schulen sind lernende Organisationen (Senge, 1994), weshalb Schulentwicklung nicht wirkungssicher von außen gesteuert werden kann, sondern viel Zeit und Kommunikation erfordert. Implizit verhandelte Regeln und Normen des schulischen Handelns (die unausgesprochenen "do's" und "don'ts" innerhalb einer Schule) stellen dabei einen Kernaspekt von Schulkulturen dar. Sie verbinden hintergründig die Professionalisierung der Einzelnen und die Schulentwicklungsprozesse (Seitz et al., 2026), weshalb diese nicht losgelöst von der Professionalität der dort tätigen Lehrpersonen betrachtet werden können (Keller-Schneider & Keller, 2023). Diese agieren im System Schule zwar als autonome Subjekte, zugleich jedoch innerhalb institutioneller Strukturen und symbolischer Ordnungen, die sie durch ihre Praxis zugleich reproduzieren und transformieren (Douglas, 1986), denn Schulentwicklung findet innerhalb eines institutionellen Rahmens statt, der sich zum Beispiel über Regularien und Gesetze ausdrückt (etwa Evaluationsverpflichtungen). Die Schule ist dem folgend ein Feld institutioneller Aushandlungsprozesse, in dem sich auch das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen im-

mer wieder neu konstituiert (Kaiser et al., 2022; Seitz et al., 2026; Helsper, 2022), sodass die schulischen Akteur:innen in der Einzelschule die jeweiligen Kulturen aktiv prägen. Diese Überlegungen sind Ausgangspunkte unserer Studie.

Epistemologisch verorten wir uns in unserem Vorgehen in der Nähe eines wissenssoziologischen Ansatzes, dem folgend sich Wissen nicht allein in Texten und Diskursen, sondern ebenso in Praktiken und Artefakten dokumentiert. Einem Verständnis der praktischen Produktion des Sozialen (Reckwitz, 2003) folgend – also der Annahme, dass soziale Wirklichkeiten in alltäglichen Handlungen und Routinen fortwährend hervorgebracht werden –, gehen wir davon aus, dass im Unterricht zu beobachtende soziale Praktiken auf Wissen rekurren, das in den handelnden Subjekten inkorporiert ist und in Beziehungen zwischen Subjekten beziehungsweise zwischen Subjekt und Materialität mobilisiert wird. Dieses Wissen ist dabei nur zum Teil explizites Wissen, was bedeutet, dass den Akteur:innen orientierende Wissensformen, die dem teambasierten didaktischen Handeln hinterlegt sind, oft nur zum Teil bewusst sind, diese jedoch einen zentralen Aspekt professionellen inklusionsbezogenen Handelns darstellen (Kaiser et al., 2020; 2022).

Zusammenfassend rücken wir damit eine Perspektive auf inklusive Schulkulturen in den Mittelpunkt, die Schulentwicklung, professionelle Orientierungen von Lehrpersonen und institutionelle Differenzordnungen im Sinne der schulkulturell hergestellten diesbezüglichen Wissensdiskurse zusammendenkt. Inklusive Schulqualität entsteht dabei, so nehmen wir an, zentral in der alltäglichen sozial-praktischen Herstellung von Gleichheit und Differenz im Unterricht – in Phasen der Ko-Präsenz von Lehrpersonen insbesondere dort, wo Verantwortung für Schüler:innen entweder geteilt oder kategoriengeleitet in getrennten Zuständigkeiten organisiert wird (Blasse et al., 2019; Demo, 2014). An diese Überlegungen schließen die folgenden methodischen Ausführungen und die exemplarischen Analysen von Unterrichtssequenzen an, in denen sich Formen teambasierter Zusammenarbeit und die hiermit relationierten Subjektivierungsangebote an Schüler:innen empirisch nachvollziehen lassen.

Zum Verständnis der empirischen Daten und ihrer Analyse ist bezogen auf das italienische Bildungssystem vorab kurz zu erläutern, dass die teambasierte Zusammenarbeit von Lehrpersonen in Teams in den 1970er Jahren

im Kontext der gesetzlichen Einführung eines durchgehend inklusiven Bildungssystems und der Stärkung von demokratischen Strukturen an Schulen etabliert wurde und die in einer Klasse tätigen Lehrpersonen bis heute in Klassenteams arbeiten. Nach neueren Regelungen erfolgt dies unter der Leitung der Klassenlehrperson, der die Hauptverantwortung für die Klasse zukommt und die (seit der Jahrtausendwende) über eine universitär verankerte, breite Grundqualifizierung für inklusive Pädagogik und Didaktik verfügt (Seitz, 2026). Integrationslehrpersonen, die inklusionsbezogen nochmals spezifischer (weiter)qualifiziert sind, sind Teil dieses Teams und grundsätzlich der ganzen Klasse zugeordnet. Die Doppelbesetzung des Unterrichts mit Klassenlehrperson und Integrationslehrperson wird jedoch nur unter der Voraussetzung aktiviert, dass mindestens einem Kind in der Klasse formell spezifischer Unterstützungsbedarf zugeschrieben wurde. Diese regulative Ordnung der Ressourcenfreigabe auf Basis individualisierter Zuschreibung von Differenz an einzelne Lernende bei gleichzeitiger Zuständigkeit der Integrationslehrperson für die gesamte Klasse stattet deren Rolle mit Ambivalenz aus (Seitz et al., 2024). Ressourcen für die Teamarbeit außerhalb des Unterrichts stehen mit je unterschiedlichen Rahmenbedingungen zur Verfügung und solche Teamarbeitsstunden werden von vielen Lehrpersonen nicht unbedingt als selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit, sondern eher als Zusatzaufgabe verortet.

3. Methodisches Vorgehen und exemplarische Einblicke

Alle 22 Schulen unseres Samples sind Teil der oben angesprochenen Qualitätsinitiative, die Prozessbegleitung und schulinterne Fortbildung zusammenführt. Die hierauf bezogene wissenschaftliche Studie kombiniert in einem Mixed-Methods-Ansatz (Kolleck, 2017) quantitative Erhebungen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen mit einer qualitativen Dokumentenanalyse der Dreijahrespläne der Schulen (einem Schulentwicklungsinstrument; Seitz et al., 2025) und weiteren qualitativ-rekonstruktiven Verfahren; im Einzelnen sind dies Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen a) mit Lehrpersonen sowie b) mit Schüler:innen und Kurzinterviews mit Schulleitungspersonen.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir die an fünf Schulen (2 Grundschulen, 1 Mittelschule, 2 Oberschulen) im Stil fokussierter Ethnografie (Knoblauch & Vollmer, 2022) realisierten Unterrichtsbeobachtungen, die mit einer zeitlich verdichteten Präsenz im Feld und einem thematischen Fokus auf Praktiken der Herstellung von Gleichheit und Differenz erfolgten (jeweils drei volle Schultage mit zwei Beobachter:innen, um das komplexe Geschehen in Formaten geöffneten Unterrichts erfassen zu können). Die aus Feldnotizen entwickelten dichten Beobachtungsprotokolle wurden mit Strategien der Grounded Theory (Strübing, 2022) analysiert, um wiederkehrende Muster sozialer Praktiken zu identifizieren, Kategorien zu entwickeln und diese in den theoretischen Rahmen zurückzubinden.

3.1 Einblicke in Praktiken der Zusammenarbeit

Im Folgenden reflektieren wir exemplarisch zwei ähnlich strukturierte, aber analytisch gesehen kontrastierende Sequenzen in Bezug auf die Relationierung reibungslos, jedoch in kontrastierender Weise funktionierender kooperativer Praktiken von Lehrpersonen mit der Herstellung von Gleichheit und Differenz und diskutieren die hieran geknüpften Subjektivierungsaufforderungen an die Schüler:innen im Unterricht (Rose, 2024).

Szene 1: Zwei Lehrpersonen bei den Schüler:innen (Primarstufe)

Schultische stehen in Gruppen. Die Kinder arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben. Es wird leise geflüstert.

Zehn Minuten nach Schulbeginn kommt eine zweite Lehrperson in den Klassenraum (später erzählt sie, dass sie die Integrationslehrperson ist). Sie legt ihre Sachen ab und geht kurz zu einer Gruppe von drei Schüler:innen [...] Dann geht sie zu einem anderen Mädchen, das allein arbeitet, und begrüßt auch sie. Sie nimmt dann einen Stuhl und setzt sich an den Tisch mit der ersten Gruppe. Sie spricht mit einem Schüler [...]. Dann nimmt sie sein Heft und bespricht mit ihm, was er bisher gearbeitet hat. [...] Ab und zu bezieht sie auch die anderen Schüler:innen am Tisch mit ein. (Astjoch, Pos 60)

Für die Beobachterin ist in der Situation nicht erkennbar, welches Kind den Anlass für die Anwesenheit der Integrationslehrerin bildet. Diese tritt nacheinander mit verschiedenen Schüler:innen in Kontakt und wechselt dabei zwischen individueller Zuwendung und dem Einbeziehen der gesamten Lerngruppe. Die Abstimmungsprozesse zwischen den Lehrpersonen erfolgen nonverbal, was auf eingespielte Muster der Zusammenarbeit verweist. Die Kinder werden als individuell Lernende adressiert, die dabei zugleich als Miteinanderlernende in aufeinander bezogene Praktiken des Lernens eingebunden sind.

Den didaktischen Rahmen hierfür bilden Unterrichtsformen, die eine methodisch-organisatorische und inhaltliche Öffnung beinhalten (Peschel, 2003) und mit der rollenflexiblen Teamarbeit der Lehrpersonen einhergehen. Individualisierte Ansprache und das Einbeziehen der Gruppe sind dabei zentrale Merkmale der Unterrichtsgestaltung beider anwesenden Lehrpersonen. Damit verweist die Szene insgesamt auf eine Unterrichtskultur, in der Zugehörigkeit über die gemeinsame Arbeit an Verschiedenem hergestellt wird (Seitz, 2020) und dies über die Rollenflexibilität der Lehrpersonen legitimiert wird.

Szene 2: Regale aufräumen (Sekundarstufe I)

Schultische stehen in Reihen (frontal zur Tafel ausgerichtet). Fragend-entwickelnder Unterricht.

Fünf Minuten nach Beginn der Stunde kommt eine zweite Lehrperson in den Klassenraum (später klärt sich, dass sie die Integrationslehrperson ist). Sie geht nach hinten in den Klassenraum, steht nun hinter allen Schüler:innen.

Sie beginnt leise, die Regale aufzuräumen und Materialien zu ordnen. Sie nimmt keinen Kontakt zu den Schüler:innen auf, auch die Schüler:innen nicht zu ihr. Sie reagiert nicht erkennbar auf die verbalen oder nonverbalen Impulse der ersten Lehrerin. Die erste Lehrperson fährt mit dem Unterricht fort, ohne die Anwesenheit der zweiten Lehrkraft zu kommentieren. (Castelfeder, Pos 105)

Auch in dieser Szene ist nicht klar erkennbar, welche Schülerin oder welcher Schüler die Anwesenheit der Integrationslehrerin formal rechtfertigt. Die Integrationslehrperson ist physisch präsent, agiert aber im Hintergrund und

materialbezogen, ohne erkennbaren Kontakt zu den Schüler:innen oder zur unterrichtenden Kollegin. Diese reagiert ebenfalls nicht auf ihre Anwesenheit. Das Vorgehen funktioniert - ganz ähnlich wie in der ersten Sequenz - über nonverbale Verständigung und wirkt daher insgesamt wie ein eingeübtes Muster, das keine verbalen Absprachen erfordert.

Der didaktische Rahmen dieser Form der Zusammenarbeit ist ein geschlossener Unterricht. Die Ko-Präsenz der Lehrpersonen übersetzt sich dabei in unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche: das lehrpersonenzentrierte Unterrichten auf der einen und das Ordnen von Material auf der anderen Seite. Auf der Ebene der Schüler:innen findet sich dies als soziale Ordnung der Gleichheit wieder, im Sinne der didaktischen Adressierung als störungsfrei agierende, homologe Lernsubjekte (Bröckling, 2007). Über die arbeitsteilige Ausgestaltung der Ko-Präsenz wird diese Unterrichtsnorm gefestigt und gesteigert, denn indem die zweite Lehrperson sich hinter allen, an Tischreihen sitzenden Schüler:innen befindet, erhält sie implizit eine kontrollierende Funktion in Bezug auf das Nichtstören der Abläufe. Zugleich stellt sie konkret-handelnd an dem im Regal befindlichen Lernmaterial, das den Schüler:innen gehört, Ordnung im Klassenraum her, ohne dass die Lernenden dies beobachten oder beeinflussen können. Die implizite Unterrichtsnorm der Orientierung an einer durch Erwachsene bestimmten Ordnung und der hierauf bezogenen, verlangten Unterordnung der Lernenden wird somit in gewisser Weise durch das aktive Herstellen von Ordnung auch auf der Ebene von Materialität während des Unterrichts gespiegelt. Die von der ersten Lehrperson mittels Tischordnung und Gesprächsführung hergestellte Disziplinierung der Schüler:innenkörper wird somit durch die zweite Lehrperson wirkungsvoll bestätigt und noch gesteigert, indem ein Übergriff in den persönlichen Besitzraum der Lernenden (ihr Material, das sich außerhalb ihres Sichtfeldes befindet) von der ersten Lehrperson legitimiert und damit das Machtungleichgewicht zwischen Lehrenden und Lernenden verstärkt wird.

3.2 Zusammenfassende Diskussion der Sequenzen

Zusammenfassend zu beiden hier herangezogenen Sequenzen kann damit festgehalten werden, dass in keiner der beiden Szenen ein Ausschluss einzelner Schüler:innen aus dem Klassengeschehen erfolgt und in beiden Situa-

tionen die formale Begründung für die Präsenz der Integrationslehrperson - die vorangegangene kategoriale Zuschreibung einer Diagnose mindestens einer einzelnen Schülerin oder eines Schülers - nicht erkennbar ist. Vielmehr füllen beide Lehrpersonen ihre Rolle klassenbezogen aus. Hinsichtlich der kooperationsbezogenen Praktiken lässt sich weiterführend festhalten, dass die rollenflexible Ausgestaltung der Ko-Präsenz in der ersten Szene die pädagogisch-didaktische implizite Norm des gemeinsamen Lernens Verschiedener bestärkt, während die arbeitsteilige Rollenausgestaltung der beiden Lehrpersonen im zweiten Beispiel die implizite Norm eines störungsfreien Unterrichts im Gleichschritt steigert. Dabei stehen in der ersten Szene die Lernenden im Vordergrund, während den Schüler:innen in der zweiten Szene die Rolle eines disziplinierten Publikums der von Erwachsenen bestimmten Abläufe zukommt.

In beiden Varianten der Ko-Präsenz stellen dabei jeweils beide Lehrpersonen aktiv die implizite pädagogisch-didaktische Norm her und tun dies in offensichtlichem Einvernehmen miteinander, denn beide dokumentierten Praktiken vollziehen sich ohne erkennbare Absprachen über die Abläufe. Damit deutet sich an, dass die in beiden Fällen (für sich genommen sehr gut) funktionierende Form der Zusammenarbeit in kontrastierender Weise mit den didaktischen Strategien, aber auch mit den pädagogischen Beziehungen und den Subjektpositionierungen der Lernenden verzahnt ist. Dabei kommt es in der zweiten Sequenz nicht nur dazu, dass das Potenzial der Ko-Präsenz, etwa dahingehend, die einzelnen Lernenden individualisierend zu adressieren, nicht genutzt wird. Vielmehr wird umgekehrt durch die Doppelbesetzung eine Unterrichtskultur der Passivität und Störungsfreiheit von Lernenden in einem an Homogenität ausgerichteten und partizipationshinderlichen Unterricht noch machtvoll verstärkt.

4. Abschließende Reflektionen

Die oben angeführten Sequenzen wurden exemplarisch ausgewählt, um anhand von deren Analyse einen spezifischen Teilaspekt vertiefend zu diskutieren, sodass sich eine breitere Diskussion der Befunde unserer ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen an dieser Stelle verbietet. Ungeachtet

dieser Limitation lassen sich jedoch zu der in diesem Beitrag verfolgten Fragestellung mit aller Vorsicht einige weiterführende Vermutungen zum kooperativen Handeln im inklusiven Unterricht, aber auch zum Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung anstellen.

So zeigt der Umstand, dass die in den empirischen Beispielen dokumentierten kooperativen Praktiken über nonverbale Verständigung zwischen den Lehrpersonen ablaufen, eingeübte Muster der Zusammenarbeit an, die als Ausdruck impliziten Wissens gedeutet werden können, das in dieser Form in schulkulturelle Ordnungen einsickern kann, beziehungsweise umgekehrt gedacht den Praktiken hinterlegt ist. Dabei wird zunächst deutlich, dass didaktische Unterrichtsformen und Formen der Zusammenarbeit in spezifischer Weise zusammenwirken und sich gegenseitig festigen können. Anders gesagt sind im beschriebenen Sinne inklusionsförderliche Formen der Kooperation auf die Arbeit an inklusionsförderlichen didaktischen Formen angewiesen und umgekehrt.

Weiterführend hierzu kann festgehalten werden, dass funktionierende kooperative Praktiken nicht unbedingt ‚automatisch‘ förderlich für inklusiven Unterricht sind, sondern - hierauf verweist die zweite Sequenz - die Unterrichtsentwicklung sogar aktiv verhindern können. Im Beispiel deutet sich diesbezüglich an, dass sich über eine gut funktionierende Zusammenarbeit von Lehrpersonen in durchaus problematischer Weise Allianzen hinsichtlich der Orientierung an Gleichheit und der Adressierung von Lernenden als passiv Folgende etablieren können.

Damit kann bezogen auf die Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen und die hiermit verbundenen Professionalisierungsprozesse angenommen werden, dass es für die Entwicklung inklusionsbezogen professioneller Praktiken weder genügt, mit Kollegien unterschiedliche Formen des Co-Teachings (Friend et al., 2010) im Sinne anwendbarer Methodik zu erarbeiten, wie dies mitunter in praxisnaher Literatur zu finden ist, noch sich singular der Konzeption didaktischer Muster geöffneten inklusiven Unterrichts zu widmen. Vielmehr ist zunächst impliziert, an beidem im Verbund miteinander zu arbeiten. Als entscheidende, verbindende Klammer hierzu deutet sich weiterführend hierzu jedoch an, etwa mittels kasuistischer Verfahren (Kaiser et al., 2022; Seitz et al., 2026), die den pädagogisch-didaktischen Praktiken hinterlegten impliziten Orientierungen der Lehrpersonen der Reflexion und

Kommunikation innerhalb des Kollegiums zugänglich zu machen. Aspekte der Unterrichtsentwicklung sowie des Teamteachings sollten präziser gesagt mit der reflexiven Arbeit der Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen und der Frage nach den Subjektivierungsaufforderungen an Schüler:innen innerhalb kollegial ausgestalteter Unterrichtskulturen verbunden werden und unter Bezug auf die soziale Produktion von Gleichheit, Diversität und Differenz bearbeitet werden. Eine so verstandene Arbeit an Schulkulturen könnte einen verbindenden Rahmen für inklusionsbezogene Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse bilden.

Literaturverzeichnis

- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.15>
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 202–217.
- Douglas, M. (1986). *How institutions think*. Syracuse University Press.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Klinkhardt.

- Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung. *Qualifizierung für Inklusion* 2 (1). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/30>
- Kaiser, M., Friedberger, V., Horst, L.-M., Schwermann, A. & Seitz, S. (2022). Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 65–79). wbv.
- Keller-Schneider, M. & Keller, R. (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, K. Kunze, T. Leonhard & C. Reintjes (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 197–219). Klinkhardt.
- Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022). Fokussierte Ethnographie. In A. Pöferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 321–336). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_21
- Kolleck, N. (2017). Mixed Methods. Kombination und Integration quantitativer und qualitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblow (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 69–86). Waxmann.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion 1. Allgemeindidaktische Überlegungen*. Schneider.
- Quante, A., Urbanek, C., Munse-Kiefer, M. & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings - eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *K:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 5(1), 150–165. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.8>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Rose, N. (2024). Addressing inequality. Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung. In N. Rose

- (Hrsg.), *Addressing inequality: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (S. 9–22). Budrich.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>.
- Seitz, S. (2024). *Gute inklusive Bildung: Vom geteilten Wissen zum gemeinsam verantworteten Handeln*. <https://www.infobz.it/gute-inklusive-bildung/>
- Seitz, S., Demo, H. & Cappello, S. (2024). Financing inclusive education: Critical reflections on the Italian model of resource allocation for inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 220232. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-21>
- Seitz, S. (2026). Primary school and primary school teacher education in Italy. In J. Schlesier, R. Baar, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education worldwide* (S. 201–221). Klinkhardt.
- Seitz, S., Consalvo, G. & Dell’Anna, S. (2025). School cultures between visions and policies – findings of a document analysis of Three-year Educational Offer Plans. *Italian Journal of Educational Research - Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 18 (35), 213–225. <https://doi.org/10.7346/sird-022025-p213>
- Seitz, S., Kottmann, B., Kaiser, M. & Schwermann, A. (2026). *Leistungsförderung inklusiv gestalten*. Beltz.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Strübing, J. (2022). Ethnographie und Grounded Theory. In A. Pöferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Ethnographie* (S. 281–294). Springer VS.
- Thousand, J., Villa, R.A. & Nevin, A. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239–248.